

Herrmann, Ulrich

Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums

Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: *Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 35-41. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 19)*



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: *Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 35-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-227433 - DOI: 10.25656/01:22743*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-227433>

<https://doi.org/10.25656/01:22743>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 26. – 28. März 1984
in der Universität Kiel

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1985

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit :

vom 26.–28. März 1984 in d. Univ. Kiel / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Wolfgang Klafki. – Weinheim ; Basel : Beltz 1985.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 19)

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 9)

ISBN 3-407-41119-7

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom

... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1985 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41119 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

I. Öffentliche Ansprachen

HELMUT HEID
– Kongreßeröffnung 15
– Zur Kongreßthematik 16
GERD GRIESSER 21
DOROTHEE WILMS 24
PETER BENDIXEN 29

II. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis.

ULRICH HERRMANN
Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums 35
BERND ZYMEK
Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren 42
WERNER E. SPIES
Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform 47
PETER ZEDLER
Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen 56

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Historische Qualifikationskrisen“

PETER LUNDGREEN
Einführung in die Thematik des Symposiums 65

VOLKER MÜLLER-BENEDICT/AXEL NATH/HARTMUT TITZE Universitätsbesuch und akademischer Arbeitsmarkt im 19. und 20. Jahrhundert	68
BERND ZYMEK Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion	77
DETLEF FROHSE/MANFRED HEINEMANN/HANS JÜRGEN LOEWENBRÜCK/ MICHAEL SAUER Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926). Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung	86
MARGRET KRAUL Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in preußischen Städten des 19. Jahr- hunderts	94
<i>Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und die Verlegenheit pädagogischer Anthro- pologien</i>	
C. WOLFGANG MÜLLER Von meiner eigenen Verlegenheit	99
GEORG M. RÜCKRIEM Von der Notwendigkeit, Positionen zu bekräftigen	101
WOLFGANG NAHRSTEDT Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropolo- gie zur Überwindung der „Krise“	115
FRITZ GAIRING Diskussionsverläufe	128
<i>Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungs- platzmangel – Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte</i>	
ADOLF KELL Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit unter berufspädagogischen Aspekten	131
JOACHIM MÜNCH Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG. Eine Problem- und Projektskizze	140
HOLGER REINISCH Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise. Zur Frage der Strukturgleich- heit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute	154
GÜNTER KUTSCHA Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet – Ansatz- punkte und Aspekte zur regionalen Berufsbildungsforschung	163
<i>Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internatio- nalen Vergleich</i>	
VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bil- dung in England, Frankreich und Italien	173

BURKHART SELLIN Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise	190
VOLKER LENHART in Zusammenarbeit mit ROLF ARNOLD, JÜRGEN HEINZE, HANS-PETER SCHWÖBEL, GERALD STRAKA Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt	199
<i>Freizeitpädagogik in der Krise der Arbeitsgesellschaft</i>	
HANS RÜDIGER Fragestellung des Symposions und Zusammenfassung der Beiträge	213
FRANZ PÖGGELER Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft	219
<i>Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbil- denden Unterrichts</i>	
GERHARD HIMMELMANN Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeits- lehre?	227
HORST ZIEFUSS Schule, Arbeit und Beruf aus der Sicht Auszubildender – Perspektiven für die Arbeitslehre	238
HEINZ DEDERING Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung	249
GÜNTER WIEMANN Erfahrungen aus dem Reformansatz „Arbeitslehre“	254
ROLF HUSCHKE-RHEIN Bildung – Arbeit – Friedlosigkeit. Zur strukturellen Analyse von Bildung und Arbeit unter friedenthematischem Aspekt	257

III. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit: Besonders betroffene Gruppen – Analy- sen und Konzepte

<i>Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft</i>	
HELMUT BECKER/JÜRGEN ZINNECKER Zur Konzeption des Symposiums	279
MARTIN BAETHGE Die Bedeutung von Arbeit im Entwicklungsprozeß von Jugendlichen	281
THOMAS OLK Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase	290

LOTHAR BÖHNISCH	
Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute	302
THOMAS ZIEHE	
Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung	309
BRIGITTE THIEM-SCHRÄDER	
Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität	315
 <i>Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland</i>	
DIETHER HOPF	
Einführung in die Problemstellung des Symposions	325
LASZLO ALEX	
Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland	328
URSULA NEUMANN/HANS H. REICH	
Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher	337
FRITZ POUSTKA	
Psychiatrische Störungen ausländischer Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit unter besonderer Berücksichtigung prognostischer Aspekte der Integration	359
ULI BIELEFELD	
Arbeit, Arbeitslosigkeit und Nichtarbeit. Sozialerfahrung und Verarbeitungsformen türkischer männlicher Jugendlicher	371
 <i>„Ausgelernt und angeschmiert“. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	377
HEDWIG ORTMANN	
Plädoyer für eine „Feministische Lebenswissenschaft“ – Entwurf eines Programms	380
BÄRBEL SCHÖN	
Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung	386
DORIS LEMMERMÖHLE-THÜSING	
Berufliche Bildung – Eine Chance für Frauen?	392
MARIE-LUISE CONEN	
Professionalisierung zur Sozialhilfeempfängerin	399
AN LUTTIKHOLT	
Feministische Bildungsarbeit in der Praxis – ein Beispiel aus den Niederlanden . .	404
 <i>Polyvalenz: Lehrerausbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerausbildung?</i>	
HENNING HAFT	
Einführung	409

KLAUS PARMENTIER	
Alternative Einsatzfelder für Lehrer?	411
RÜDIGER FALK	
Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem . .	415
ECKHART LIEBAU	
Die Forderung nach einer polyvalenten Lehrerbildung aus schulpädagogischer Perspektive	418
HEINRICH KUPFFER	
Die Qualifikation des Lehrers und seine Position im Erziehungssystem	421
HENNING HAFT	
Polyvalente Lehrerbildung als Problem der Hochschule	424
KARL-RUDOLF HÖHN	
Polyvalenz als institutionelles Problem	427
 <i>Lehrerarbeitslosigkeit – Auslöser für Funktionswandel in der Lehrerfortbildung</i>	
MANFRED BAYER/WERNER HABEL	
Problemdarstellung und Resümee aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe 6 der Kommission „Schulpädagogik/Lehrerbildung“	431
WOLFGANG BÜNDER	
Thesenhafte Zusammenfassung diskutierter Arbeitspapiere	436
WOLFGANG NIEKE	
Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft – Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz?	438
MARIA BÖHMER	
Regionalisierung der Lehrerfortbildung oder Regionale Lehrer-Fortbildung – Verschleierung von Konzeptionslosigkeit oder Chance für eine notwendige Neuorientierung?	442
MANFRED BAYER	
Kooperative Lehrerfort- und -weiterbildung im Verbund von Schule und Hochschule: Regionales pädagogisches Zentrum als gemeinwesenorientiertes Kommunikationsmodell	445
PETER DÖBRICH	
Fortbildung: Alphabetisierung beschäftigter Lehrer, Trost für arbeitslose Lehramtsabsolventen?	450
WOLFGANG NITSCH	
Selbsthilfe-Projekte arbeitsloser Lehrer für die Lehrer- und Pädagogen-Fortbildung	452
JOHANNES WILDT	
Neue Aufgaben der Hochschulen unter den Bedingungen steigender Lehrerarbeitslosigkeit	458
WERNER HABEL	
Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrerfortbildung und das Interesse der Hochschulen .	461

Außerschulisches Berufsfeld Sport

HERBERT HAAG	
Einführung	467
ANNETTE KRÜGER	
Freizeitsport	468
ALEXANDER MORAWIETZ	
Sportselbstverwaltung	474
HERBERT HAAG	
Gesundheitssport	479
WOLFGANG KNEYER	
Information und Dokumentation im Sport	482
HERBERT HAAG/WOLFGANG KNEYER/ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ	
Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport	487
ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ	
Zusammenfassung der Diskussion in der Arbeitsgruppe	490

Arbeitslosigkeit der Akademiker

KARL HAUSSER/PHILIPP MAYRING	
Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerbildung	493
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH	
Lehrerarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen	499
DIETER ULICH	
Beiträge psychologischer Arbeitslosigkeitsforschung	506
BLANCA DEGENHARDT/PETRA STREHMEL	
Lebenssituation und Belastung arbeitsloser Lehrer	510
PHILIPP MAYRING	
Zur subjektiven Bewältigung von Arbeitslosigkeit	516
MAYA KANDLER	
Subjektive Probleme der beruflichen Umorientierung von arbeitslosen Lehrern	521
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH	
Der Diplompädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation?	528
ULRICH TEICHLER	
Übergang vom Studium zum Beruf und betriebliche Einstellungspraxis	533

IV. Hinweise auf andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

539

Pädagogisierung sozialer Probleme

Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis

ULRICH HERRMANN

Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums

I.

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Spektrum der Aufgaben, die die Pädagogik übernommen hat oder zu übernehmen genötigt wurde, beträchtlich erweitert und differenziert. Zu den traditionellen Aufgaben in den Bereichen Vorschulerziehung (Schulunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung sind zahlreiche neuen Problem- und Arbeitsfelder hinzugetreten wie z. B. Betriebs-, Sonder- und Ausländerpädagogik).

Fragt man nach den Ursachen und Triebkräften dieser Expansion und Differenzierung sowie der mit ihnen einhergehenden Ausweitung pädagogischer Dienstleistungen, so stößt man auf einen Zusammenhang, den wir als *Pädagogisierung sozialer Probleme* bezeichnen möchten. Damit ist gemeint, daß im Gefolge soziokulturellen Wandels und gesellschaftlicher Modernisierung (und Arbeitsteilung) Folgeprobleme auftreten, denen man mit einer Ausweitung des Angebots von und der Nachfrage nach *pädagogischen* Problembearbeitungen und Lösungsvorschlägen zu begegnen sucht. Soziale, politische, kulturelle Problemlagen erzeugen und beeinflussen die Problemstellungen, Konzepte und Programmatiken der Pädagogik in Wissenschaft, Forschung und Praxis, und das politisch-administrative System, Regierungen und Verwaltungen also, ebenso wie die Parteien, Verbände und Interessengruppen artikulieren eine Nachfrage nach pädagogischen Lösungsmöglichkeiten für neue soziale Probleme. Dies war oder ist eines der spezifischen Grundmuster des Zusammenhangs und Zusammenwirkens von Gesellschafts- und Bildungspolitik und damit der expandierenden Institutionalisierung pädagogischer Forschung und Praxisberatung.

Nun wäre dieser Zusammenhang kaum problematisch und keines aktuellen Interesses wert, wenn mit ihm die Feststellung verbunden werden könnte, daß jene sozialen, politischen, kulturellen Probleme durch pädagogische Maßnahmen erfolgreich bearbeitet und in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion hinreichend geklärt worden wären bzw. künftig bearbeitet und geklärt werden könnten. Eben dies wird mehr und mehr bezweifelt.

Auf dem Regensburger Kongreß der DGfE im Jahre 1982 hat GÜNTHER BITTNER dargelegt, daß die Erziehungswissenschaft für die praktische Erziehungsberatung kaum relevantes Wissen produziert. WALTER HORNSTEIN hat gezeigt, daß Forschungen im Bereich der aktuellen Jugendprobleme ihrer Form und ihrem Inhalt nach vom politischen System nicht rezipiert werden können. Im Bereich der Bildungspolitik wird Ministerial-, Partei- und Verbandspolitik betrieben, unabhängig von wissenschaftlicher Beratung und Begleitung. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT hat kein Nachfolgegremium erhalten, die Arbeit der BUND-LÄNDER-KOMMISSION ist praktisch bedeutungslos, im MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG in Berlin ist praxis- und politikorientierte Bildungsforschung auf eine Residualgröße reduziert worden.

II.

So lag es für die Mitglieder der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTSFORSCHUNG DER DGfE nahe, anlässlich des Kieler Kongresses 1984 das Verhältnis von Gesellschaft und Wissenschaft erneut zu thematisieren, insbesondere angesichts des mutigen Zugriffs der DGfE auf das Problem „Arbeitslosigkeit“ und dessen Verbindung zu „Bildung“ und „Arbeit“ in der heutigen Situation. Denn die Formulierung des Kongreßrahmenthemas unterstellte doch wohl die Hoffnung, daß pädagogische Maßnahmen und Institutionen, daß erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung etwas zur Behebung und Klärung eines akuten Konjunktur- und Arbeitsmarktproblems beitragen könnten.

Um nun diese neuerliche Pädagogisierung sozialer Probleme und die damit aufgeworfene Frage der praktischen und politischen Wirksamkeit der Pädagogik und ihrer Institutionen nicht auf dem schwankenden Boden ungeklärter Voraussetzungen des Wünschenswerten und seiner Chancen und Grenzen hin und her wenden zu müssen, sollte das Symposium vor allem der Präsentation historischer Erfahrung und der Klärung bzw. Differenzierung von Ansätzen praktischer Einflußnahme dienen. Der ersten Aufgabe wandten sich die ersten beiden Vortrags- und Diskussionsrunden zu:

I. Auswirkungen sozialer Problemlagen auf die Pädagogik der 1920er Jahre

- (1) ELMAR TENORTH (Frankfurt): Gesellschaftskrise – Bildungskrise. Reflexionsgrenzen wissenschaftlicher Pädagogik.
- (2) BERND ZYMEK (Bochum): Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 20er Jahren.

Ergänzend:

- (3) KARL EBERHARD SCHORR (Hamburg): Die Umwelt des Erziehungssystems und die Pädagogisierung der Probleme.

II. Soziale und ökonomische Probleme in der Konstitution pädagogischer Aufgaben- und Problemstellungen seit den 1960er Jahren

- (1) HELMUT FEND (Konstanz): Problemfindungsprozesse, pädagogische Theorien und soziale Entwicklungen.
- (2) WERNER SPIES (Düsseldorf): Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform.
- (3) KARL-HEINZ DICKOPF (Hagen): Pädagogische Folgeprobleme kommunalpolitischer Herausforderungen.

ELMAR TENORTH konnte infolge einer Erkrankung sein vorgelegtes Thesenpapier nicht vortragen und erläutern; es sei hier kurz resümiert.

In der Endphase der Weimarer Republik wird „die besondere Verschärfung der gesellschaftlichen Probleme und die Krisensituation im Bildungsbereich, wie sie sich seit 1928 entwickelt, erkannt und intensiv erörtert. [...] das pädagogische Denken in seiner Gesamtheit ist sensibel für gesellschaftliche Veränderungen und lernbereit gegenüber erziehungsrelevanten Veränderungen der Umwelt. Konzentriert man sich [...] auf den Bildungsbereich, dann gelten als Indikatoren der „Bildungskrise“ (WENIGER) die „Verschulung Deutschlands“ (SRANGER), die Überfüllung der akademischen Berufe, Akademiker- und Jugendarbeitslosigkeit, psychosoziale Folgen der Beschäftigungskrise wie die „geistige Verelendung der Jugend“ (P. OESTREICH), Abbau von Lebensperspektiven, Verlust der staatlichen und gesellschaftlichen Integrations- und Erziehungskapazität (alle Genannten, prototypisch: JASPERS 1931 in seinem Buch „Die geistige Situation der Zeit“).

Für diese Reflexion gibt es keinen gemeinsamen gesellschaftstheoretischen Rahmen, sie basiert überdies auf heterogenen Weltbildern, Berufsinteressen, politischen Optionen und Zukunftsentwürfen: bürgerlich-demokratisch, sozialistisch, kommunistisch, nationalistisch, korporativ-ständisch. Für die akademische Pädagogik ist eine „funktionalistische Kulturtheorie“ leitend (vgl. TH. LITT und die Autonomiedebatte der 1920er Jahre). Im Hinblick auf die Praxis „geht bei den nüchternen Diagnostikern eine starke Orientierung am ‚Erziehercorps‘ (NOHL) parallel, also die Annahme, über professionalisierte Erziehungstätigkeit die Folgen der Krise zu steuern und in den Bahnen professionalisierter Pädagogik die Probleme zu deuten. Damit wird die Logik des gegebenen Erziehungssystems über Schule und Unterricht ausgeweitet auf Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Osthilfe und Arbeitsbeschaffung, generell: auf eine Ausweitung pädagogischer Hilfe“. Die Diagnose und Therapie bleibt im ganzen *unpolitisch*, pädagogische Reflexion bleibt im wesentlichen eben – *pädagogische*. Diesen defizitären Status teilt sie aber mit anderen: „Vor der Schelte der Pädagogik steht erst einmal die Einsicht, daß auch die anderen Sozialwissenschaften, auch und besonders die Nationalökonomie, sogar die Gewerkschaften nicht besser analysiert haben oder realisierbare Lösungsvorschläge für die Krise vorgelegt haben.“ Krisenbewältigungsprogramme entstammen demzufolge nicht der akademischen Pädagogik, sondern der Bildungsverwaltung; sie sind notwendigerweise *restriktiv*, weil sie „aus der Perspektive öffentlicher Finanzen und eines konstant gehaltenen Arbeitsmarkts für akademische Berufe denken und damit die „Bildungskrise“ auf ein Überfüllungsproblem reduzieren.

Der Beitrag von BERND ZYMEK (in überarbeiteter Fassung hier im Anschluß an diesen Überblicksbericht abgedruckt) zeigt, wie seit der Mitte der 1920er Jahre die Kritik an der „Verschulung“ und am Berechtigungswesen sich zum einen in Formen der Pädagogisierung des Problems artikuliert, zum anderen in Kategorien einer Biologisierung. Die Modifikationen der erziehungs-, bildungs- und schultheoretischen Argumentationsmuster spiegeln lediglich die sich verschlechternden Arbeitsmarktchancen von Abiturienten und Hochschulabsolventen, die zusätzlich geringer werden durch steigende Übertrittsquoten in die höheren Schulen und Universitäten. ZYMEK zitiert G. GIESES Formulierung des uns hier bewegenden Problems: es zeige sich, „wie wenig autonom Erziehung und Schule und wie sehr sie eingespannt sind in wirtschaftliche, sozial- und standespolitische, heteronome Zwecke, wie wenig es möglich ist, Fragen des Bildungswesens allein aus dem Menschenrecht auf Bildung, vom Kinde aus zu entscheiden“.

KARL EBERHARD SCHORR hat in seinem Beitrag das Problem der Pädagogisierung auf zwei radikale Thesen zugespitzt. Die erste lautet: Die Gesellschaft erzeugt ihre Probleme ohne Rücksicht auf das Erziehungssystem und löst sie auch im wesentlichen ohne Rücksicht auf dieses, wenn es z. B. um Knappheitsprobleme geht oder die Frage, wie man zu kollektiv bindenden Entscheidungen kommt. Die Pädagogisierung sozialer Probleme kann also nur bedeuten, diese Probleme *als pädagogische* umzudefinieren und sie der Bearbeitung im Erziehungs- bzw. Unterrichtssystem zugänglich zu machen, d. h. entsprechend aufzubereiten. Dies ist für das Funktionieren des Subsystems „Unterricht“ innerhalb des Gesamtsystems „Gesellschaft“ systemnotwendig, weswegen sich die Vorstellung einer *tatsächlichen* Problembearbeitung *qua* Pädagogisierung als *Illusion* erweist. Dies zeigt sich vor allem im System „Unterricht“ daran – so die zweite These –, daß Unterricht im wesentlichen auf der Ebene des Diskurses und der Reflexion angesiedelt ist, auf gedankliche Klärung und Abwägung eines *möglichen* Handelns abzielt, „nicht aber darauf, wie eine vorstellbare Aktivität *auszuführen* sei“. Die Pädagogisierung sozialer

Probleme bedeutet eine Sinnverschiebung von einer sozialkollektiven auf eine individuelle Problemebene, und aus der Vorstellung, „daß es auf den Menschen (als Individuum, U.H.) ankomme“, nähren sich die Illusionen, Selbststabilisierungen und Vorurteile des „pädagogischen Establishments“.

Als kurzgefaßtes Ergebnis dieser ersten Vortrags- und Diskussionsrunde kann festgehalten werden: In der Krise des Bildungs- und Beschäftigungssystems der 20er Jahre orientierte sich die pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Reflexion an standes- und professionspolitischen Gesichtspunkten. Hinter der kulturtheoretisch fundierten Autonomiedebatte verbarg sich (politische, fiskalische, kulturpolitische usw.) Heteronomie der Pädagogik in Wissenschaft und Praxis: ihre Soziologisierung, Politisierung, Ideologisierung. – Grundsätzlich gesehen ist die *pädagogische* Bearbeitung sozialpolitischer Probleme illusionär, da pädagogisches Handeln i.e.S. an die Systembedingungen des öffentlichen Erziehungs-/Unterrichtssystems gebunden bleibt.

Die Erörterung der Probleme in den 1960er und 70er Jahren leitete HELMUT FEND mit einem Beitrag ein, in dem die Wechselwirkungen der Problemfindungsprozesse in Wissenschaft und Forschung, Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit rekonstruiert und analysiert wurden. FEND zeigte die Korrespondenzen und Ankoppelungen der verschiedenen Dimensionen, aber auch die Heterogenität der Erwartungen und Praxisbereiche, schließlich die Lahmlegung des Reformprozesses aufgrund gewandelter politischer Vorgaben und die daraus resultierende fortschreitende Marginalisierung erziehungswissenschaftlicher Politikberatung und Praxisbegleitung.

WERNER SPIES rekonstruierte diesen Prozeß anhand der Protokolle jenes „Besonderen Gremiums (Abteilungsleiter)“ der BUND-LÄNDER-KOMMISSION, das in den Jahren 1972/73 den Bildungsgesamtplan auszuarbeiten hatte. Die Frage, „welche Rolle eigentlich pädagogische oder gar erziehungswissenschaftliche Einsichten und Konzepte in dieser dreijährigen Planung gespielt haben und ob und wie sich diese im Planungsprozeß unter Einfluß ganz anderer Faktoren veränderten“, beantwortet SPIES mit ernüchternder Eindeutigkeit: „Bildungsplanung im Reformjahrzehnt 1965 bis 1975 ist eine sekundäre Veranstaltung. Sie wird wachgerufen durch nicht von ihr veranlaßte Trends, sie begleitet diese durch Produktion von in Trend-Richtung zielenden Programmen, die aber schon deswegen weitgehend bedeutungslos bleiben, weil bei endlicher Programmfertigstellung sich neue Trends ankündigen und politische Kraft für antizyklische Politikgestaltung in unserem System mit seinen vier- bis fünfjährigen Wahlabschnitten fehlt.“ Die Reform euphorie verfiel im Widerstreit der A- und B-Länder und scheiterte letztlich am Problem der Finanzierung; am Ende des Reformprozesses standen auf gesamtstaatlicher Ebene unverbindliche „Modellrechnungen“. – Die überarbeitete Fassung des Beitrags von WERNER SPIES ist unten abgedruckt.

KARL-HEINZ DICKOPP von der Fernuniversität Hagen setzte in seinem Beitrag einen kräftigen Gegenakzent, indem er den Prozeß der Schulreform von der Programm- und Planungsdiskussion herunterholte auf die Ebene der Schulverwaltung einer niederrheinischen Großstadt und auf die Ebene der Bewältigung derjenigen schul- und unterrichtsorganisatorischen Probleme, die sich seit langem mit dem steigenden Anteil von Ausländerkindern in den allgemeinbildenden Schulen stellen. DICKOPP konnte zeigen, wie im Zusammenwirken von Kommune (als Schulträger), Lehrerschaft und Planungsbeirat erfolgreiche Planungs- und Realisierungsstrategien sich ergeben können (und ergeben haben), so daß sein Beitrag in zweierlei Hinsicht fruchtbare Einsichten lieferte: zum einen

in die politischen, administrativen und schulpolitischen Voraussetzungen erfolgreicher Reformarbeit „vor Ort“ und zum anderen in die Klärung jenes Grundproblems „Pädagogisierung sozialer Probleme“: ob und wie das *soziale Problem* der Ausländerintegration in der zweiten oder dritten Immigrantengeneration mit Hilfe *pädagogischer* Maßnahmen, genauer: schul- und unterrichtsorganisatorischer Vorkehrungen, angegangen werden kann.

Fazit: Im Reformjahrzehnt 1965–1975 lagen die übergreifenden pädagogischen und bildungspolitischen Reformkonzepte und ihre Begründungen „im Trend“, hatten aber auf der staatlichen Ebene keine Aussicht auf Verwirklichung – sozusagen als eine List der pädagogischen Vernunft – angesichts zunehmenden (partei-)politischen Dissenses und finanzieller Grenzsetzungen. Nur wo das soziale Problem – Ausländerintegration – auch ein genuin pädagogisches ist – Schul- und Unterrichtsorganisation auf lokaler/regionaler Ebene –, gelingt die produktive Verknüpfung von Verwaltung, Schulpraxis und wissenschaftlicher Planung/Begleitung, weil für die von SCHORR konstatierte Sinnverschiebung vom sozialen zum pädagogischen Handlungsproblem eben kein Anlaß ist.

III.

Die dritte abschließende Vortrags- und Diskussionsrunde sollte noch einmal grundsätzliche Fragen aufnehmen:

III. *Bedingungen und Voraussetzungen einer erziehungswissenschaftlichen Absicherung pädagogischer Interessen*

- (1) JENS NAUMANN (Berlin): Sozialwissenschaftliche und pädagogische Behauptungen über das „Management von Kultur“ – leere Versprechungen? Berechtigte Enttäuschungen?
- (2) HEINER DRERUP (Köln): Bildungsforschung – Bildungspraxis. Probleme und Konsequenzen anwendungsorientierter Bildungsforschung.
- (3) PETER ZEDLER (Hagen): Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen.

Der Beitrag von NAUMANN siedelt das Pädagogisierungsproblem innerhalb einer „Weltbildungsrevolution“ an. „Bildung“ ist hier ein entscheidendes Element von Modernisierung, Entwicklung, *nation building* in allen Kulturen und Gesellschaften auf allen Entwicklungsstufen in der derzeitigen Weltgesellschaft. Die UNESCO (heute 160 Mitgliedstaaten) fordert daher ein weltweites „Management von Kultur“, das dazu beitragen soll, „(a) das Wechselverhältnis von symbolischen Kultursystemen, gesellschaftlichen Regeln und Strukturen, Menschen und natürlicher Umwelt überhaupt zu erkennen, um es (b) – wenn möglich und nötig – zu beeinflussen.“ Diesem Management dient die sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die in einem langfristig gesehen nicht mehr umkehrbaren Prozeß immer mehr Lebensbereiche ihrer Steuerung und Interpretation unterworfen wird, sei es durch die Expansion des formalen Bildungssystems, sei es durch normative/moralische Handlungsorientierungen. – Für eine handlungsorientierte Disziplin wie die Pädagogik/Erziehungswissenschaft ergibt sich – so scheint NAUMANNS Auffassung zu sein – eine unausweichliche Notwendigkeit der Pädagogisierung sozialer Probleme spezifischer Art: Sinnproduktion.

Der anschließende Beitrag von DRERUP beansprucht, drastisch zu zeigen, daß Erziehungswissenschaft im Gewande der Bildungsforschung in allerjüngster Zeit gründlich mißlungen ist.

Die Bildungsreform zu Beginn der 1970er Jahre war von der optimistischen Erwartung ausgegangen, „durch eine zu optimierende harmonische Kooperation von Wissensproduktion (‚Forschung‘) und Wissensanwendung (‚Politik‘) zu ‚rationalisieren‘“, d. h. „zur Kooperation von politisch aufgeklärter Wissenschaft und wissenschaftlich aufgeklärter Politik [zu] verhelfen und so durch bessere Forschung bessere politische Entscheidungen [zu] ermöglichen“. Dieses Modell hat sich nicht bewährt; denn die Bildungsforschung „ist an der gesellschaftlichen Konversation über soziale Probleme und Lösungsmöglichkeiten als eine Informationslieferantin mit diffusem *Input* beteiligt, ohne jedoch diese Konversation steuern zu können [...]. Die Informationen, die sie liefert, sind zu fragmentarisch, zu wenig kumulativ, zu inkonsistent, zu schnell historisch obsolet, zu wenig geeignet, um Handlungsempfehlungen ‚abzuleiten‘, eher geeignet, Verbindlichkeiten und Akzeptabilität von Wissensbeständen zu ersetzen als zu generieren“. „Gesellschaftliche Probleme beruhen, konträr zu den optimistischen Annahmen des Kooperationsmodells, offensichtlich weniger auf Wissensdefiziten bzw. Nutzungsdefiziten bei bereits vorhandenen Wissensbeständen, sondern korrespondieren mit Interessenunterschieden. Ein bildungspolitischer Dissens, der nicht auf Wissensdefiziten, sondern auf Interessendifferenzen beruht, läßt sich zumindest durch Wissen allein nicht auflösen.“ Das ist in der Bildungspolitik heute genau die Lage, die TENORTH für die späten 1920er Jahre konstatiert hat.

Hier sei aus dem Referat von DRERUP nur dieser Aspekt hervorgehoben, da er im Rahmen unserer Thematik zu einer wichtigen Einsicht führt: innerhalb des – wenn der Ausdruck erlaubt ist – „gesamtgesellschaftlichen Diskurses“ über soziale Probleme ist die Pädagogik/Erziehungswissenschaft keine ausschlaggebende Instanz von Pädagogisierung (d. h. von pädagogisch begründeter Problembearbeitung), weil in diesem „Diskurs“ (DRERUP sagte „Konversation“) über Regeln und Konventionen in symbolischen Kultursystemen und sozialen Strukturen die Bestimmung des Pädagogischen die *abhängige* Größe ist, abhängig nämlich von gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen Interessen (DRERUP) bzw. (kontradiktorischen) Weltanschauungen (TENORTH) – was übrigens am Beginn unseres Jahrhunderts schon bei DILTHEY und PAULSEN nachzulesen steht.

Eben dieser Frage geht auch ZEDLER in seinem Referat noch einmal nach (es ist unten in überarbeiteter Fassung abgedruckt). Auch ZEDLER muß am Ende eines längeren historischen Exkurses – vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Ende der 1970er Jahre – schlußfolgern: „Auch in der letzten Phase der Bildungsexpansion war pädagogische Theorie resp. Erziehungswissenschaft nicht der Motor der faktischen Ausweitung der Nachfrage nach pädagogischen Dienstleistungen. Ihr Einfluß darauf war im Unterschied zu den sozioökonomischen Statuserwartungen weiter Bevölkerungsteile und dem Interesse des Staates an Bildung als Mittel der Wirtschaftspolitik und der Kanalisierung sozialer Unzufriedenheit marginal.“

Muß es also bei einer – mit SCHLEIERMACHER zu reden – illusionären Allmachtsphantasie des pädagogischen Establishments bleiben – so SCHORRS Unterstellung, übrigens in undialektischer Verkürzung –, entsprungen einer realen Ohnmachtssituation als deren allzu durchschaubarer Kompensationseffekt einer Profession, die eben das nicht leistet, was sie zu leisten vorgibt, und die – mit BERNFELD zu reden – dies auch gar nicht leisten darf, wenn sie ihren eigentlichen Systemzweck erfüllen will: soziale Probleme in pädagogische umzudefinieren (SCHORR), um sie lediglich verbal zu bearbeiten?

ZEDLER hütet sich vor einer vorschnellen Abdankung der pädagogischen Vernunft und empfiehlt eine „realistische Wendung“ hin zum Subjekt und seiner Bildung, die mit „Sozialisation“ und „Qualifikation“ eben nicht erledigt ist. Deshalb gilt es zu prüfen, wo in der Lebenssituation des einzelnen Menschen „objektive“ soziale Probleme in der Dimension der subjektiven Betroffenheit zu bearbeiten sind, was ohne pädagogische bzw. selbstreflexive Prozesse (Lernen, Bildung) gerade zum Zwecke der Lösung der „objektiven“ sozialen Probleme nicht möglich ist. Was der in „sozialen Systemen“ denkende

Strukturfunktionalist SCHORR als historische Reminiszenz verabschiedet und als pädagogische Illusion hinstellt – die Pädagogisierung sozialer Probleme auf der Ebene des Subjekts –, wird für ZEDLER zum Ansatzpunkt für realistische Optionen der Pädagogik als einem gesellschaftlichen Gestaltungselement.

IV.

Wenn also die Pädagogik/Erziehungswissenschaft eine „eigenständige Definitionsmacht“ hinsichtlich sozialer Probleme sucht, dann muß sie sich eine ganz andere Perspektive für ihr Selbstverständnis zu eigen machen: nicht die der Pädagogisierung sozialer Probleme, sondern die der Soziologisierung pädagogischer Probleme, d. h. die Bestimmung der Form und des Ausmaßes, in dem soziale Probleme immer auch pädagogisch – durch Erziehung und Unterricht, Bildung und Ausbildung – bedingt sind. Dafür ist bis heute kaum in Ansätzen ein Forschungskonzept und -instrumentarium entwickelt. Pädagogen wissen meist nicht anzugeben, was sie (nicht) bewirken, indem sie etwas tun oder unterlassen. Dieses Defizit markiert den prekären Status der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zwischen „Autonomie-Debatte“ und „Handlungswissenschaft“. Deshalb mußte auch die durch das Kongreßrahmenthema aufgeworfene Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Arbeitslosigkeit auf zweifache Weise ohne positive Antwort bleiben: die pädagogische Bearbeitung des Problems Arbeitslosigkeit als reale soziale Strategie zu deren Minderung oder Beseitigung ist illusionär, und die Bearbeitung des Problems im Lichte eines kritischen Bildungsbegriffs – und übrigens im Lichte revidierter Konzepte von „Arbeit“ und „Beruf“ – auf der Subjektebene ist von der Pädagogik/Erziehungswissenschaft noch kaum in den Blick genommen. Denn es geht nicht um mehr Freizeitpädagogik, sondern um die Umdeutung eines Grundmusters neuzeitlicher okzidentaler Identität und Subjektivität: Selbstverwirklichung auch ohne gesellschaftlich nützliche und verwertbare Arbeit.

Die nachfolgend abgedruckten Beiträge von ZYMEK, SPIES und ZEDLER stehen hier stellvertretend auch für die anderen Beiträge zum Symposium der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTSFORSCHUNG auf dem Kieler Kongreß der DGfE. Sie illustrieren das Bemühen der ARBEITSGEMEINSCHAFT, die notwendige enge Verzahnung von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftstheorie und Wissen-(schaft)ssoziologie, Wissenschaftsentwicklung und Gesellschaftsentwicklung auch im Bereich der Erziehungswissenschaft stärker zur Geltung zu bringen.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen